

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Beril ADIYAMAN
Milli Eğitim Bakanlığı
bgmdmrr_91skyr@hotmail.com
ORCID ID:0000-0001-6196-3773

Mustafa TÜRKYILMAZ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
mturkyilmaz@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-5509-2702

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1230595
Geliş Tarihi: 06.01.2023	Revize Tarihi: 25.10.2023
	Kabul Tarihi: 26.11.2023

Atf Bilgisi

Adıyaman, B. ve Türkyılmaz, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 971-987.

ÖZ

Bu çalışmanın ana problemini ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek oluşturmaktadır. Bu ana probleme alt problemler dâhilinde cevap aranmıştır. Bu değişkenler sırasıyla; genel ve içsel okuma motivasyon düzeyleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, kendi cep telefonu bulunma durumu, kendi odası bulunma durumu, evin ısınma şekli, evde kitaplık bulunma durumu, günlük internet kullanım süresi, günlük kitap okuma süresi ve okul öncesi eğitim alma süresidir. Literatürde Kırşehir’de bulunan ortaokulların okuma içsel motivasyonunu inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışma, literatürdeki bu boşluğu dolduracak öneme sahiptir. Betimsel ve ilişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Kırşehir’deki ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden durum örnekleme ile belirlenen 997 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamada “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyon düzeyleri genel anlamda yüksektir, öğrenciler okumaya daha çok içten güdülenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin içsel okuma motivasyonunun, çalışmada belirtilen değişkenlerden etkilendiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, içsel okuma motivasyonu, değişkenler.

Evaluation of Secondary School Students’ Reading Motivation in Terms of Various Variables

ABSTRACT

The main problem of this study is to evaluate the reading motivation of secondary school students in terms of various variables. An answer to this main problem was sought within the sub-problems. These variables are respectively; general and internal reading motivation levels, gender, grade level, presence of own mobile phone, availability of own room, heating type of the house, presence of library at home, daily internet usage time, daily reading time, and pre-school education period. There is no study in the literature examining the reading intrinsic motivation of secondary schools in Kırşehir, so this study has important to fill this gap in the literature. The sample of the research, which was carried out in the descriptive and relational scanning model, consists of 997 people determined by case sampling from 5th, 6th, 7th and 8th-grade students studying at secondary schools in Kırşehir in the 2021-2022 academic year. “Personal Information Form” and “Reading Motivation Scale” were used to collect data for the research. As a result of the study, the reading motivation levels of secondary school students are high, students are more sincerely motivated to read. However, it was observed that the students’ intrinsic reading motivation was affected by the variables.

Keywords: Reading, intrinsic reading motivation, variables.

Giriş

İletişim, insanlar arasında sözlü ve yazılı olarak sağlanmaktadır. Sümerlerle başlayan yazılı iletişim, okumayı/ okuyabilmeyi gerekli kılmıştır. Okuma eylemi başlangıçta, bir metnin bilinen yazı karakterlerini, simgelerini sesli ya da sessiz olarak çözümleyebilme şeklinde ifade edilirken günümüz bilim ve teknoloji çağında, karakterlerin çözümlendikten sonra metnin içerisindeki duygu, düşünce ve iletileri de anlayabilme kabiliyeti şeklinde belirtilmektedir (Karatay, 2007; Topuzkanamış, 2009). Okuma faaliyetleri bireyin ilgi ve isteği ile ortaya çıkması beklenen bir davranıştır. Öyle ki bu

davranışın sürdürülebilmesi de yine bireyin ilgi ve isteğine bağlıdır. İlgi ve istek kavramları okuma eyleminin duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır. Burada duyuşsal boyutla ilgili olarak öne çıkan önemli bir kavram ise motivasyondur.

Türkçe olmayan “Motivasyon” sözcüğü, kelime anlamı olarak güdüleme, harekete geçiren şey olarak karşımıza çıkmaktadır. İtke anlamı taşıyan Fransızca “Motiv” kelimesinden türemiş bir sözcüktür. İsteklendirme, güdüleme olarak tanımlanan (TDK) motivasyon sözcüğü, bireyi okumaya yönlendiren, heveslendiren, isteklendiren bir kavramdır.

Akyol (2012) motivasyon kavramının okuma sürecinde anahtar bir role sahip olduğunu söyler. Pintrich (2003), motivasyonu bireylerin davranışlarının hedefine, durumuna ve sürekli olabilmesine yönelik sarf ettiği kuvvet, güç olarak tanımlamaktadır. Motivasyon, insanı davranışa iten, o davranışın kalıcılığına ve sürekliliğine sebep olan duyuşsal bir etmendir (Yılmaz ve Çavaş, 2007). Motivasyon bir eylemin gerçekleşme aşamasında çıkış noktası ve nedeni olarak tanımlanabilir. Örucü ve Kambur (2008), bu doğrultuda bir motivasyon tanımlaması yaparak motivasyonu bireyi harekete geçiren istek, arzu, düşünce ve duygular şeklinde ifade etmişlerdir. Bu sebeple Akbaba (2016), eğitim öğretim faaliyetlerinin istendik yönde olmasını sağlamak adına motivasyon kavramının önemine değinerek bu faaliyetlerin motive edici şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Motivasyon sözcüğüne dair yapılan tanımlara genel olarak bakıldığında, tanımların üç önemli noktada birleştiği görülmektedir:

- Davranışı tetikleme,
- Davranışı yönlendirme,
- Davranışı sürdürme (Kurnaz ve Yıldız, 2015).

Davranışı tetikleme, davranışa yönlendirme ve davranışı sürdürme aşamaları motivasyonun farklı boyutlarını kapsamaktadır. Bu boyutlar pek çok değişkenden etkilenebilir. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve sosyal değişkenler olabilir. Bilişsel, duyuşsal ve sosyal değişkenleri belirleyen unsurlar motivasyonun içsel veya dışsal kaynağıyla alakalıdır. İçsel motivasyon kavramı 1940'lara dayanmaktadır. Bu tarihte bir bilim insanının maymunlar üzerinde yaptığı bir deney sonucu bu kavram ortaya atılmıştır. Harry F. Harlow maymunlara mekanik bir bulmaca vererek motivasyon deneyini gerçekleştirmiştir. Maymunlar bulmacayı çözerken başlangıçta yaşama faktörleri ve ödül amaçlı hareket ettikleri, deney tekrarlandığında ise ödülün onlar için çok da anlam içermediği görülmüştür. Deneyi yapan bilim insanı maymunların bu durumunu içsel motivasyonla açıklamıştır. Kısacası bulmacayı maymunların ilgi ve istekleri doğrultusunda kısa sürede çözdükleri tespit edilerek içten motive olma durumu ortaya atılmıştır. Daha sonraları ise Deci ve Ryan (1985) bu deneyi insanlar üzerinde test ederek içsel motivasyon kavramını onaylamışlardır. Bu konuda çalışmalarını devam ettirerek birtakım tanımlar yapmışlardır. Deci ve Ryan (1985) içsel motivasyonun kişinin kendi iç süreçlerine dair bir etmen olduğunu, sosyal ortamından hiçbir etki söz konusu olmadığını vurgulamaktadır. İçsel motive olma durumu bireyin tamamen kendi zihinsel, duyuşsal alanıyla ilgili bir durumken dışsal motive olma durumu bireyin sosyal alanıyla ilgili bir durumdur.

Motivasyon kavramını okuma eylemi için tanımlamak gerekirse, bireyi okumaya karşı isteklendiren, davranışı başlatan ve kalıcılığını sağlayan içsel ve dışsal güçtür, denilebilir. Yıldız ve Aktaş'a (2015) göre okuma motivasyonu, kişilerin okumaya karşı ilgi ve meraklarını başlatan, bu uğurda çaba sarf ettiren, okumaya zaman ayırmayı sağlayan, okumaya eğilimli kılan temel bir yapıdır. Wang ve Guthrie'ye (2004) göre okuma motivasyonu hem içsel hem de dışsal süreçlerden ibarettir. Ryan ve Deci'ye göre (2000), okuma motivasyonunun dışsal süreci, bireyi dışarıdan okumaya isteklendirecek birtakım davranışlar ya da ödüllerden oluşmaktadır. Yüksek not, çevreye karşı başarılı bir okur profili sergileme isteği, akranları arasında bilgili, bilinçli sıfatı taşıma amacı okuma eyleminin dışsal boyutunu oluşturmaktadır. Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield (2012), okumanın içsel sürecini; zevk, merak, istek, heves, kişisel amaçlar ve bunların neticesinde okuma eyleminin başlatılması, sürdürülmesi süreci olduğunu belirtmişlerdir. İçsel dürtülerle okuma eylemini başlatan bireyler, okuduğunu anlamada ve bunu davranış hâline getirmede daha başarılı birer aktif

okuyuculardır. Bu konuda yapılan araştırmalar da içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Yıldız ve Akyol (2011), 481 beşinci sınıf öğrenci örneklemeyle yaptıkları makale çalışmalarında içsel ve dışsal kaynaklı motivasyon durumlarının öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerine nasıl etki ettiğini araştırmış olup içsel motivasyonun okuduğunu anlama düzeyini daha çok etkilediği bulgusuna erişmişlerdir. Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018), çalışmalarında Burdur il merkezinde rastgele seçilen iki devlet okulunda ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 128 öğrenci örnekleme ile okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma kaygısı konularını incelemişler ve neticede okuma motivasyonunun içsel boyutu ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla iç motivasyonu belirlemek ve onun geliştirilmesi için çaba sarf etmek okuduğunu anlama becerisi için önemlidir.

İçsel Motivasyon

Bir davranışın ortaya çıkarılmasında bireyi o davranışı gerçekleştirmeye iten güçler bulunmaktadır. Bu itici güçler, bireyin çevresinden olabileceği gibi kendisiyle alakalı, tamamen içinden gelen duygu ve düşünceler de olabilmektedir.

Kişinin ihtiyaçları, tutumu, öz saygısı vb. durumlar içsel olarak motive olabilmenin temelinde yatan etkenlerdir. Wigfield ve Guthrie (1995), bireyin kendisi için, tamamen içinden geldiği gibi bir etkinliğe katılması durumunun sebebini içsel motivasyonla açıklamışlardır.

Günümüzde durmak bilmeyen teknoloji ile birlikte çok hızlı yayılan bilginin, bireyi çok daha fazla okumaya, okuduğunu anlamlandırabilmek adına bireyi motive olmaya mecbur kıldığı tartışılmaz bir gerçektir. Bu bakımdan ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmanın, literatüre katkı sağlaması, bireyleri okumaya motive etmede yol gösterici olması beklenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Bu bağlamda aşağıda verilen alt problemlere de cevap aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin genel okuma motivasyonları ile içsel okuma motivasyon düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin içsel okuma motivasyonlarını, cinsiyet ne düzeyde etkilemektedir?
3. Ortaokul öğrencilerinin içsel okuma motivasyonlarını, sınıf düzeyi ne düzeyde etkilemektedir?
4. Ortaokul öğrencilerinin içsel okuma motivasyonlarını, öğrencilerin kendi cep telefonu olması durumu ne düzeyde etkilemektedir?
5. Ortaokul öğrencilerinin içsel okuma motivasyonlarını, öğrencilerin kendi odası olması durumu ne düzeyde etkilemektedir?
6. Ortaokul öğrencilerinin içsel okuma motivasyonlarını, öğrencilerin evin ısınma şekli ne düzeyde etkilemektedir?
7. Ortaokul öğrencilerinin içsel okuma motivasyonlarını, öğrencilerin evde kitaplık bulunma durumu ne düzeyde etkilemektedir?
8. Ortaokul öğrencilerinin içsel okuma motivasyonlarını, öğrencilerin günlük internet kullanım süreleri ne düzeyde etkilemektedir?
9. Ortaokul öğrencilerinin içsel okuma motivasyonlarını, öğrencilerin günlük kitap okuma süreleri ne düzeyde etkilemektedir?
10. Ortaokul öğrencilerinin içsel okuma motivasyonlarını, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma süreleri ne düzeyde etkilemektedir?

Yöntem

Bu başlık altında ilk olarak araştırma modeline, araştırmanın yapıldığı evren ve örnekleme dair detaylı açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra veri toplama aracına, araştırmada kullanılan istatistiksel analiz yöntemlerine ve araştırma etiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli/Deseni

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışma nicel araştırma modeli dâhilinde betimsel ve ilişkisel tarama deseni kapsamında yürütülmüştür. Esasında “Nedir?” sorusunun cevabını araştıran betimsel araştırma modeli, Balcı’ ya göre (2015, s. 22) verilen ve var olan bir durumu dikkatli ve tam olarak tanımlar. Geçmişte olan ve devam eden bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir desen olan tarama deseni, çalışmaya konu olan varlık her ne ise kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanarak incelenir. Değişkenlerin birlikte değişim derecelerinin incelendiği araştırmalarda uygulanan model ilişkisel tarama modelidir (Karasar, 2013). Çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyon düzeyleri betimsel olarak ortaya konmuştur. Bununla birlikte okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre ilişkisi de ilişkisel tarama deseninde belirtilmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2021/ 2022 eğitim- öğretim yılında Kırşehir ilinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan Kırşehir’de kamuya ait ortaokullar, MEB’e bağlı özel ortaokullar, Merkez’e bağlı köy ortaokulları ile İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ortaokullar toplamda 62 adettir. Bu okulların toplamında beşinci sınıfta okuyan öğrenci sayısı 3.048, altıncı sınıfta okuyan öğrenci sayısı 3.015, yedinci sınıfta okuyan öğrenci sayısı 3.038, sekizinci sınıfta okuyan öğrenci sayısı 3.209 olmak üzere toplamda 12.310 ortaokul öğrencisi öğrenim görmektedir (Kırşehir, ARGE). Bu sayının tamamından veri toplamanın zaman, maliyet, erişim vb. sebeplerden ötürü örneklem almayı zorunlu kılmıştır. Çalışmada bu sebeplerle amaçlı örnekleme yöntemlerinden durum örnekleme kullanılmıştır. Durum örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından farklı sebeplerle diğer örnekleme yöntemlerinin kullanılmadığı durumlarda tercih edilir. Araştırmacı kendine yakın olan ve erişilmesi kolay durumu tercih eder, bu örneklem araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Örneklem grubunu, Kırşehir Merkez’de bulunan ve farklı sosyoekonomik düzeyde çocukların öğrenim gördüğü farklı ortaokullardan rastgele seçilen 5, 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinden 997 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1

Katılımcı Grubun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	542	54,3
Erkek	437	43,8
Toplam	979	100,0

Tablo 1’e göre katılımcıların 542’sini kız öğrenciler, 437’sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır (18 öğrenci cinsiyet belirten maddeyi işaretlememiştir.).

Tablo 2

Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf	N	%
5	257	25,8
6	269	27,0
7	236	23,7
8	235	23,6
Toplam	997	100

Tablo 2'ye göre 997 katılımcının 257'si beşinci sınıf öğrencisi, 269'u altıncı sınıf öğrencisi, 236'sı yedinci sınıf öğrencisi ve 235'i sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Okuma Motivasyonu Ölçeği, olmak üzere iki adet ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından hazırlanan formdur. Bu form öğrenciler ile ilgili olarak araştırmaya konu olan ve problemin değişkenlerini saptamak amacıyla oluşturulan maddelerden ibarettir.

Okuma Motivasyonu Ölçeği, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen "Motivations for Reading Questionnaire (MRQ)" ölçeğinin Durmuş (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış şeklidir. Ortaokul öğrencilerinin çalışma grubu olarak belirlendiği ölçeğin geçerlik, güvenilirlik çalışmasında elde edilen veriler, SPSS Programı kullanılarak analiz edilmesi sonucunda ölçeğin "Cronbach Alpha" değeri, .940 olarak çok yüksek bulunmuştur. Söz konusu ölçek, öğrencilerin okuma motivasyonunu ölçmeye çalışan 29 maddeden oluşmaktadır. Dörtlü likert şeklinde hazırlanan ölçek, "Benden çok farklı=1", "Benden biraz farklı=2", "Bana biraz benziyor=3", "Bana çok benziyor=4" şeklinde maddelerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçeklerin uygulanması aşamasından sonra SPSS 23 paket programına yüklenen verilerin analizi yapılmıştır. Kalaycı, "İstatistiksel çalışmalarda pek çok analizi uygulayabilmek için verilerin dağılımının normal ya da normale yakın olması gerekmektedir. Verilerin dağılımını görebilmek için histogram, saplı kutu grafiği, detrended normallik grafiği ve dal yaprak gibi görsel amaçlı grafikler kullanılır" diye belirtmektedir (2009, s. 3). Diğer yandan Field, histogramlara bakarak bir dağılım normalliği-çan eğrisi dağılımı- hakkında bilgi vermenin mümkün olacağını aktarmaktadır. Yalnız bu durumun nesnel olmamasından dolayı suistimal edilmeye çok müsait olduğunu belirtmiştir (2005, s.93).

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ile basıklık değerlerinden faydalanılabilir. Büyüköztürk vd. çarpıklık kat sayısının ± 1 değerleri arasında kaldığı durumlarda dağılımın normal kabul edileceğini belirtmiştir (2010, s. 63). Diğer yandan "çarpıklık kat sayısının ± 3 ve ± 2 aralığında değerler alması durumu da normal görülmektedir. Ayrıca çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarının kendilerine ait standart hata değerlerine bölünmesiyle elde edilen sonucun $+1,96 - 1,96$ aralığında olması da dağılımın normal olduğu anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2009, s. 6).

Normallik dağılımının dikkat edildiği göstergelerde sıkıntı görülmele beraber "histogramlar, dal ve yaprak (steamandleaf) tabloları gibi tablolar normalliğin bazı noktalara göre anlaşılmasında kolaylık sağlar. Veri gruplarının normalliğinin anlaşılmasında Kolmogrov- Simirnov ve ShapiroWilk testlerinin incelenmesi gerekmektedir. 29'dan az olan gözlem (örneklem) grubunda ShapiroWilks testi, 29 ve fazla olduğunda Kolmogrov- Simirnov testi kullanılmaktadır" (Kalaycı, 2009, s. 10). Bu testler ortalama değer ile standart sapma değerlerinden yola çıkarak gözlem grubunun-örneklem- elde ettiği puanların nasıl dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Testlerden istatistiki manada, anlamlılık görülürse ($p < ,005$) dağılımın normal olmadığı; anlamsızlık görülürse ($p > ,005$) dağılımın normal olduğu kanısına varılabilmektedir (Field, 2005, s. 93).

Normallik testinin yapılması araştırmacıya kullanacağı istatistiki ölçüm tekniklerine karar verme aşamasında kolaylık sağlayacaktır. Eğer normal dağılım söz konusu ise parametrik ölçüm teknikleri kullanılmalıdır, değilse parametrik olmayan teknikler kullanılmalıdır. Bu nedenle öncelikle örneklemdeki denek sayıları dikkate alınarak Kolmogrov- Simirnov ya da ShapiroWilk normal

dağılım testleri yapılmıştır. Test sonuçları dikkate alınarak parametrik testler ya da parametrik olmayan testler, veri setinin işlenmesi sırasında işe koşulmuştur.

Araştırma Etiği

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

“Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları” adlı araştırma için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Etik Kurulundan 18.11.2021 tarihli karar ile etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın örnekleminde toplanan verilerin istatistik programı aracılığıyla analizinden elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri çerçevesince tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 3

Örneklem Grubunun Genel Okuma Motivasyonu ile İçsel Okuma Motivasyon Ortalama Düzeylerini Gösteren Tablo

Bağımlı Değişkenler	N	\bar{X}	SS
İç Motivasyon	997	3,13	,560
Genel Motivasyon	997	2,97	,556

Tablo 3’e göre öğrencilerin genel okuma motivasyonu ile iç motivasyon düzeyleri analiz sonuçları görülmektedir. Katılımcıların dördlük skalada okuma motivasyon düzeyleri genel ortalamada 2,97 olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin iç motivasyon ortalamaları 3,13 olarak genel okuma motivasyonunun üzerinde bir değer gerçekleşmiştir. Tablo 3’e göre öğrencilerin genel anlamda okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu ve okumaya daha çok içten güdülendiklerini söylemek mümkündür.

Tablo 4

İçsel Okuma Motivasyonu ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
İç Motivasyon	Bayan	542	3,23	,0241	5,621	,000
	Bay	437	3,02	,0295		

İçsel okuma motivasyonunu cinsiyet değişkeninin ne düzeyde etkilediğini gösteren tablo 4’e göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okumaya dair içsel motivasyon ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Kız öğrencilerin iç motivasyon ortalamaları dördlük skalada 3,23 iken erkek öğrencilerin iç motivasyon ortalamaları 3,02 olarak belirtilmiştir. Bu tablodan hareketle tamamen bir dış etmen olan cinsiyet değişkeni, içsel okuma motivasyonuna kızlar lehine etki ettiği söylenebilmektedir.

Tablo 5

İçsel Okuma Motivasyonu ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Bağımlı Değişkenler	Sınıflar	N	\bar{X}	df	F	p	Anlamlı Fark
İç Motivasyon	5	257	3,27	3	6,414	,000	Var
	6	269	3,13				
	7	236	3,06				
	8	235	3,07				

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin içsel okuma motivasyon ortalama puanları beşinci sınıftan sekizinci sınıfa ilerledikçe dramatik bir şekilde beşinci sınıf lehine arttığı gözlenmektedir. Tablo 5'ten hareketle sınıf düzeyi dolayısıyla yaş düzeyinin artması ile içsel okuma motivasyonu arasında negatif yönlü bir ilişki görülmektedir.

Tablo 6

İçsel Okuma Motivasyonu ile Cep Telefonuna Sahiplik Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Cep Telefonu	N	\bar{X}	SS	t	p
İç Motivasyon	Var	534	3,11	,550	1,419	,156
	Yok	457	3,16	,568		

Tablo 6'ya göre kendi cep telefonu olan öğrencilerin sayısının olmayan öğrenci sayısına göre az bir farkla daha fazla olduğu görülmektedir. Cep telefonu olmayan katılımcıların içsel okuma motivasyon ortalamalarının daha yüksek olduğu bulgusuna erişilmektedir, üstelik bu durum cep telefonu olmayanlar lehine anlamlılık göstermektedir. Katılımcıların içsel okuma motivasyonu ile cep telefonuna sahip olma durumu arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 7

İçsel Okuma Motivasyonu ile Kendi Odası Bulunma Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Oda	N	\bar{X}	SS	t	p
İç Motivasyon	Var	797	3,15	,531	2,249	,025
	Yok	194	3,04	,666		

Tablo 7'ye göre katılımcıların çoğunluğunun bir dış etmen olan çalışma odası bulunmaktadır. Kendisine ait çalışma odası bulunan katılımcıların içsel okuma motivasyon ortalamalarının (3,15), çalışma odası bulunmayan katılımcıların içsel okuma motivasyon ortalamalarına (3,04) kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 8

İçsel Okuma Motivasyonu ile Evin Isınma Şekli Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Isınma	N	\bar{X}	SS	t	p
İç Motivasyon	Sobalı	45	2,91	,658	2,394	,017
	Kaloriferli	950	3,14	,554		

Katılımcıların içsel okuma motivasyonu ile yaşadıkları evin ısınma şekli arasındaki ilişkiyi gösteren tablo 8'e göre az sayıda katılımcıların evinin ısınma durumunun sobayla sağlandığı görülmektedir. Her odanın aynı anda ısınma imkânının bulunduğu evlerde yaşayan öğrencilerin içsel okuma motivasyon ortalamaları yüksek düzeyde bulunmuştur. Üstelik bu durum anlamlılık da göstermektedir.

Tablo 9

İçsel Okuma Motivasyonu ile Evde Kitaplık Bulunma Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Kitaplık	N	\bar{X}	SS	t	p
İç Motivasyon	Var	824	3,17	,550	3,909	,000
	Yok	168	2,96	,579		

Tablo 9'da verilen bulgulara göre evinde kitaplık bulunan katılımcıların içsel okuma motivasyon düzeyi, evinde kitaplık bulunmayan katılımcılara göre daha fazladır. Örneklemi oluşturan katılımcıların neredeyse yüzde seksen ikilik kısmının evinde kitaplık bulunduğu görülmektedir. Bu

durumun katılımcıların içsel okuma motivasyonuna pozitif yönde etki ettiğini söylemek mümkündür. Üstelik bu durumun anlamlılığa da işaret ettiği görülmektedir.

Tablo 10

İçsel Okuma Motivasyonu ile Günlük İnternet Kullanım Süreleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analiz

Bağımlı Değişkenler	Günlük internet kullanımı	N	\bar{X}	df	F	p	Anlamlı Fark
İç Motivasyon	Hiç	80	3,22	4	21,254	,000	Var
	0-2 saat	632	3,23				
	3-4 saat	205	2,97				
	5-6 saat	41	2,82				
	6+	34	2,52				

Günlük internet kullanım süresi 0-2 saati aşan katılımcıların buna bağlı olarak içsel okuma motivasyonlarının da düştüğü görülmektedir. Tablo 10 bulgularına göre günlük internet kullanımı ile içsel okuma motivasyonu arasında negatif yönlü anlamlılık düzeyinde bir ilişki mevcuttur.

Tablo 11

İçsel Okuma Motivasyonu ile Günlük Kitap Okuma Süreleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analiz

Bağımlı Değişkenler	Günlük Kitap Okuma Süresi	N	\bar{X}	df	F	p	Anlamlı Fark
İç Motivasyon	Hiç	87	2,58	4	33,240	,000	Var
	0-1 saat	644	3,10				
	2-3 saat	219	3,36				
	4-5 saat	31	3,43				
	5+	14	3,63				

Tablo 11'e göre günlük kitap okuma süresi ile içsel okuma motivasyonu arasında pozitif yönlü dramatik bir dağılım bulunmaktadır. Anlamlılık gösteren bu dağılım, günlük kitap okuma süresi beş saati aşan katılımcıların içsel okuma motivasyonlarının dörtlük skalada 3,63 ortalamaya yükseldiğini göstermektedir.

Tablo 12

İçsel Okuma Motivasyonu ile Okul Öncesi Eğitim Alma Süreleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analiz

Bağımlı Değişkenler	Okul Öncesi Eğitim	N	\bar{X}	df	F	p	Anlamlı Fark
İç Motivasyon	Hiç	163	3,00	2	7,623	,001	Var
	1 Yıl	478	3,11				
	2 Yıl	332	3,22				

Tablo 12'de içsel okuma motivasyonu ile okul öncesi eğitim alma sürelerine dair elde edilen bulgular verilmiştir. Buna göre katılımcıların okul öncesi eğitim alma süreleri arttıkça içsel okuma motivasyonları da anlamlılık düzeyinde artmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin içsel okuma motivasyonlarının çeşitli dış etmenlere göre incelenmesini amaçlayan çalışmanın sonuçları raporlanmış ve ilgili sonuçlar başka çalışmalardan elde edilen bulguların sonuçlarıyla birlikte ele alınarak tartışılmıştır.

Birinci alt problem olan ortaokul öğrencilerinin içsel okuma motivasyon düzeylerinin genel okuma motivasyon düzeyi ortalamalarının üstünde olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle

Kırşehir’de öğrenim gören ve okuma motivasyonu yüksek düzeyde olan ortaokul öğrencileri, okumaya daha çok içten güdülenmektedir. İç motivasyonu oluşturan öğelerin ilgi, merak, önem, öz yeterlilik, öz algı, zoru tercih etme vb. olduğu göz önünde bulundurulursa (Wigfield ve Guthrie, 1997), katılımcıların bu öğeleri yüksek düzeyde kendilerinde barındırdığı görülmektedir. Memiş ve Bozkurt (2014) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma algılarına yönelik yaptıkları çalışmalarının neticesinde bu çalışmayla benzer şekilde öğrencilerin okumayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Kuşdemir (2018) de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını Kırıkkale örnekleminde hareketle incelediği çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonlarını yüksek düzeyde bulmuştur. Kurnaz ve Yıldız (2015) ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını değerlendirdikleri çalışmalarında benzer şekilde katılımcıların okuma motivasyonlarının iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

İkinci alt problem olan cinsiyet dış etkenine göre, kız öğrencilerin içsel okuma motivasyonu ortalamaları erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Erkek öğrencilerin ilgilerinin kız öğrencilere göre daha da dışa dönük olması, boş zamanlarını evde vb. kapalı ortamlar yerine dışarıda, açık ortamlarda arkadaşlarıyla geçirmeyi tercih etmeleri okuma motivasyonlarının düşük olmasına sebep olan etmenler olarak gösterilebilir. Literatürde okuma motivasyonunu cinsiyete göre değerlendiren çalışmalar mevcuttur. Yıldız (2013), çalışmasının sonucunda okuma motivasyonunun kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde bulunduğunu belirtmiştir. Başka çalışmalarda ise içsel motivasyon düzeylerinde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiki anlamda bir farklılık bulunmamakla beraber kızların motivasyonunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kurnaz ve Yıldız, 2015; Yıldız, 2010). Bozkurt ve Memiş (2013), kız öğrencilerin merak ve ilgilerinin (içsel motivasyon) daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Yine bu doğrultuda Ülper (2011) de okumaya motive edici içsel etkenlerin kızlarda daha etkili olduğu sonucuna erişmiştir. Saraçlı Çelik ve Karasakaloğlu (2021) da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine dair yaptığı çalışmaları neticesinde kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının, erkek öğrencilerden yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, Duran ve Erkek (2018) sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma ön yargılarını inceledikleri çalışmalarının neticesinde, erkek öğrencilerin okumaya dair olumsuz ön yargılarının kız öğrencilere göre daha fazla olduğunu bu durumun da erkek öğrencilerin okuma sıklığını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Üçüncü alt probleme göre farklı sınıf düzeyi dış etkeni, katılımcıların içsel okuma motivasyon ortalamalarını etkilediği görülmüştür. Bu etki, 5. sınıf lehine gerçekleşmiştir. Öğrencilerin içsel okuma motivasyon ortalamalarının beşinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru düzenli bir şekilde azaldığı görülmüştür. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin yaşları ve sınıf düzeyleri ilerledikçe içsel okuma motivasyonlarının da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş ve sınıf düzeyinin ilerlemesiyle okumaya içten güdülenmenin artması beklenirken düşüş olmasının elbette ki çeşitli sebepleri vardır. Hopper (2005, ss. 113-114; Akt. Balcı, 2009, s. 266) bu düşüşün sebeplerini teknolojik yenilikler olarak belirtmektedir. Ayrıca okumaya motive edici etmenlerden her sınıf (yaş) seviyesindeki öğrenciler farklı şekilde etkilenirler. Sekizinci sınıf seviyesinde yaşın getirdiği dışa yönelim, ergenlik döneminin etkileri, sınav kaygıları vb. sebepler okuma motivasyonlarının en düşük düzeyde olmasının gerekçeleri olabileceği söylenebilir. Bu konuda çalışmanın bulgusuna benzer bir şekilde Türkyılmaz vd. (2010) de 8, 9, 10, 11 ve 12.sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya olan ilgilerinin üst sınıflara göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu sonucun bir benzerine de Yıldız (2013) ulaşmıştır. Üç, dört ve beşinci sınıf öğrencilerinden veri toplayan Yıldız (2013) sınıf düzeyinin artmasıyla öğrencilerin okuma motivasyonlarının azaldığını belirtmektedir.

Dördüncü alt probleme göre kendisine ait cep telefonu olan öğrencilerin içsel okuma motivasyon ortalamalarının cep telefonu olmayan öğrencilerin içsel okuma motivasyon ortalamalarından daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Üstelik bu farklılık istatistiki olarak cep telefonu olmayan öğrenciler lehinedir. Bulguların neticesinde görülen o ki teknolojiden (cep telefonundan) uzak kalan öğrencinin okumaya içten daha fazla güdülendiği ve okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Türkyılmaz (2012) da ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde çağdaş bilgi, iletişim araçlarının kullanım ya da sahip olma durumunun artmasıyla okumaya yönelik tutumun azaldığını saptamıştır. Dolayısıyla okumaya yönelik tutumun azalması

okuma motivasyonunu da olumsuz anlamda etkilemektedir. TÜİK (2021), Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması Haber Bülteni (Aralık) verilerinde 6-15 yaş grubundaki çocukların cep telefonu (akıllı telefon) kullanım oranları %64.4 olarak belirtilmiştir. Bu oran cinsiyete göre sınıflandırıldığında erkek çocukların cep telefonu kullanım oranı %65.7, kızların cep telefonu kullanım oranı %63 olarak tespit edilmiştir (TÜİK, 2021). Bu veriler de okuma motivasyonu zayıf bir neslin geleceğini işaret etmektedir.

Beşinci alt problemde, kendi odası bulunan öğrencilerin bulunmayanlara kıyasla okumaya içten güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların kendilerine ait odalarının olması, içsel okuma motivasyon ortalamalarına olumlu etki ettiği ve bu etkinin istatistiksel bir anlamlılığı işaret ettiği söylenebilir. Literatüre bakıldığında öğrencilerin içsel okuma motivasyonunu kendi odası olma değişkeni açısından inceleyen çalışma yok denecek kadar azdır. Can vd. (2010)'da ergenlik dönemi öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında kendine ait odası bulunan öğrencilerin okuma sıklıklarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Altıncı alt probleme göre, öğrencinin içsel okuma motivasyonunun, evin ısınma şekli sobalı ve kaloriferli olanların -her ne kadar kaloriferli ve diğer şekilde olanlar lehine yüksek düzeyde olsa da- ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu söylemek mümkündür. Kış mevsiminde tek odada toplanma zorunluluğu olan evlerde, okumaya içten güdülenen öğrencilere bu dış etkenin engel teşkil etmediğini (nitekim ortalama sıfır değildir) söylemek mümkündür. Ayrıca evin ısınma durumu sorunsal sadece belli dönemlerde (mevsimsel) geçerli bir durum olması içsel okuma motivasyonu üzerinde aşırı farklılıklara sebep olmamasının nedenlerinden sayılabilir. Alan yazında bu dış etkenle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yedinci alt problem olan evde kitaplık bulunma dış etkeni katılımcıların içsel okuma motivasyon düzeylerine olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Nitekim Kurnaz ve Yıldız (2015) ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir ve evde kitaplık bulunması durumunun ortaokul öğrencisinin okuma motivasyonunu olumlu anlamda etkilediğini fakat bu etkinin istatistiksel bir anlamlılığa işaret etmediğini söylemiştir. İnan (2005) evde kitaplığın veya kitap okumak için kitapların da olduğu bir köşenin okumaya motive olmada ve okuma alışkanlığı kazanmada olumlu manada etkisinin olduğunu belirtmiştir. Katrancı (2015) da dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşarak kitaplığı bulunan öğrencilerin okuma motivasyonunu bulunmayanlara göre yüksek bulmuştur. Öğrencinin bulunduğu ortamda kitaplığın, dolayısıyla kitapların var olması onları farkında olarak ya da olmayarak okumaya içten güdülemede etkili olduğu söylenebilir. Baker (2003), evde kitap okuma çevresi oluşturmanın çocuğu okumaya daha istekli hâle getirdiğini, içsel anlamda güdülediğini belirtmiştir. Birçok davranışı sosyal öğrenen birey, okuma alışkanlığı edinme isteğini de evde bulunan kitaplık ya da bu kitaplığı aktif kullanan ebeveynler sayesinde kazanacağını söylemek mümkündür. Bu nedenle Yılmaz (2004) ailelerin evde kitap bulundurma sorumluluğu olduğunu belirtmiştir.

Sekizinci alt problemde günlük internet kullanım süresi dış etkenine göre, katılımcıların bu süreyi fazlalaştırdıklarında içsel okuma motivasyonlarının olumsuz anlamda etkilendiği görülmüştür. Kurnaz ve Yıldız (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmalarının neticesinde bilgisayar başında harcanan zamanın okumayı olumsuz anlamda etkilediğini söylemiştir. Öğrencilere erken yaşlardan itibaren telefon alma, neredeyse internetsiz ev olmama durumu vb. nedenlerle içsel okuma motivasyonunun internet motivasyonuna doğru yön değiştirmesine sebep olduğu söylenebilir. TÜİK Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım araştırmasına ilişkin haber bültenine göre hane olarak internete erişim imkânı % 92 olarak bulunmuştur (TÜİK, 2021). We Are Social' e (2022) göre Türkiye'de internet kullanıcı sayısının 69.95 milyon olduğu ve kullanıcıların günde 8 saatini internette harcadığı şubat ayı raporunda belirtilmiştir. Her ne kadar interneti kitap okuma aracı olarak (e-kitap) kullanan katılımcılar olsa da çoğunluğun interneti sosyal medya, oyun ve eğlence amaçlı kullandıkları yapılan araştırmalar neticesinde ortaya konmuştur (TÜİK, 2021). Mokhtari, Reichard ve Gardner (2009) da araştırmaları sonucu öğrencilerin günlerinin 2,47 saatini internete; 2,17 saatini akademik okumaya; 1,93 saatini televizyon izlemeye; 1,14 saatini eğlenme/dinlenme amaçlı okumaya ayırdıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bununla beraber öğrencilerin en çok internete vakit ayırdıkları ve okumayı

daha az tercih ettikleri neticesine ulaşmışlardır. İnternette geçirilen sürenin, öğrencilerde okumaya zaman ayırmama, okumaya içten güdülenememe gibi olumsuz sonuçlar doğurduğunu söylemek mümkündür.

Dokuzuncu alt probleme göre içsel okuma motivasyonu, günlük kitap okuma süresi dış etkeni açısından incelendiğinde günlük kitap okuma sürelerinin artması düzenli ve anlamlı bir şekilde okumaya içten güdülenmenin artmasını sağlamıştır. Günlük beş saatten fazla kitap okuyan öğrencilerde içsel okuma motivasyonu ortalamalarının yüksek olması sonucundan hareketle, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekecek kitaplara yönlendirerek okumaya ayrılan zamanı arttırmanın önemli olduğu söylenilebilir.

Onuncu alt probleme göre okul öncesi eğitim alma dış etkeni, içsel okuma motivasyonu olumlu anlamda etkilediği söylenebilir. Araştırmanın bulgusundan yola çıkarak okul öncesi eğitimin zorunlu hâle gelmesi, süresinin artırılması içsel okuma motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşılabilir. Okul öncesi dönemde henüz okuma yazma eğitimi almayan ve oyun döneminde olan öğrenciler, boyama ve resimli kitaplarla (görsel okuma vb.) etkinlikler yaptığı için ilerleyen zamanlarda kitaplara aşinalığı sebebiyle okumaya yatkınlık göstermeleri, kitaplara dair ilgi ve merak göstermeleri bunun neticesinde ise içsel anlamda okumaya güdülenme durumunu artırdığını söylemek mümkündür. Okur (2017) da ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı bir çalışmanın neticesinde okul öncesi eğitim alma durumunun okuma motivasyonu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Çalışmanın neticesinden hareketle; okuma içsel motivasyonu etkileyen dışsal etkenler göz önünde bulundurularak (öğretmenler, veliler, vb.) öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerini geliştirici çalışmalar yürütülebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmaya birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Teşekkür ve/veya Açıklama: Bu çalışma Beril ADIYAMAN'ın, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ danışmanlığında yaptığı "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi: Kırşehir İli Örneği" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Akbaba, S. (2016). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(1), 87-106. DOI: 10.1080/10573560308207.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 264-299.
- Balcı, A. (2015). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel. F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, R., Karadeniz, A. ve Türkyılmaz, M. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Duran, E. ve Erkek, G. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma ön yargılarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *The Journal of International Educational Sciences*, 1(1), 16-40.
- Güncel Türkçe Sözlük. <https://www.tdk.gov.tr>. adresinden 18/ 03/ 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kalaycı, N. (2009). Yüksek öğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 60(60), 625-656. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10337/126671>
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dilde Eğitim Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kurnaz, H ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86.
- Littlefield, A. R. (2011). *The relations among summarizing instruction support for student choice, reading engagement and expository text comprehension*. Doctoral dissertation, The Catholic University of America. Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Eğitim analiz ve değerlendirmeleri raporları serisi*, No:10 (PISA 2018 Sonuçları). 29.05.2022 tarihinde <https://www.okuokut.org/books/pisa-2018-turkiye-on-raporu/> web adresinden indirilmiştir.

- Memiş, A. ve Bozkurt, M. (2014). İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 193-203. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67215/1049125>
- Mokhtari, K., Reichard, C. A., and Ant Gardner, A. (2009). The impact of internet and television use on the reading habits and practices of college students. *Journal of Adolescents & Adult Literacy*. April. 609-619.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*. 9(2), 431-465.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet endüstrisi örneği. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 86-97.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Ryan, R.M., and Deci, E. L. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Saraçlı Çelik, S. ve Karasakaloğlu, N. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 467-484.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., and Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Smaragdi, U. J., and Jönsson, A. (2006). Book reading in leisure time: Long- term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50(5), 519-550.
- Stutz, F., Schaffner, E., and Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.022
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi (Eğitim Kitabevi).
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırmaları*. 26/ 05/ 2022 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132> adresinden alınmıştır.
- Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 477-493.

- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960.
- We Are Social. (2022). *Türkiye Şubat Ayı Raporu*.28/05/2022 tarihinde <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/5Zodg.pdf> adresinden alınmıştır.
- Wigfield, A., and Guthrie, J. T. (1995). Dimensions of children's motivations for reading: An initial study (Research Rep. No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A., and Guthrie, J. T. (1997). Çocukların okumaya yönelik motivasyonlarının miktar ve genişlik veya okumalarıyla ilişkisi. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 89(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Yamaç, A. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365. doi:10.14687/ijhs.v12i2.3379
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, N. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA)*. 2019 (3).
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, H. ve Çavaş Huyugüzel, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.

Extended Abstract

Introduction

Reading activities are a behavior that is expected to emerge with the interest and desire of the individual. So much so that the continuation of this behavior also depends on the interest and desire of the individual. The concepts of interest and desire constitute the affective dimension of the act of reading. Here, an important concept that comes to the fore regarding the affective dimension is motivation.

Motivation is an affective factor that pushes people to behavior and causes the permanence and continuity of that behavior (Yılmaz and Çavaş, 2007).

The aim of this study is to evaluate the reading motivation of students studying in secondary schools in terms of various variables. In this context, answers were sought for the following sub-problems: What is the level of students' internal reading motivation, gender, class level, having a mobile phone, having their own room, heating in the house, having a library at home, daily internet usage time, daily use. To what extent did the duration of reading a book affect the status of receiving pre-school education?

This study, which examines the reading motivations of secondary schools according to various variables, has an importance that will contribute to the society and the literature and guide individuals to read.

Method

This study, which aims to evaluate the reading motivation of secondary school students in terms of various variables, was carried out within the scope of descriptive and relational screening design within the quantitative research model. The universe of the study consists of secondary school students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades in the province of Kırşehir in the 2021/ 2022 academic year. The sample group consists of 997 students from 5th, 6th, 7th, 8th grade students randomly selected from different secondary schools in Kırşehir Center where children from different socioeconomic levels are educated.

In the research, two scales, namely Personal Information Form and Reading Motivation Scale, were used as data collection tools.

Personal Information Form is the form prepared by the researcher. This form consists of items that are the subject of the research about the students and that were created to determine the variables of the problem.

Reading Motivation Scale is the "Motivations for Reading Questionnaire (MRQ)" scale developed by Wigfield and Guthrie (1997) and adapted into Turkish by DURMUŞ in 2014. As a result of the analysis of the data obtained in the validity and reliability study of the scale, in which secondary school students were determined as the study group, using the SPSS Program, the "Cronbach Alpha" value of the scale was found to be very high as .940.

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

Ethics committee approval was obtained from the Ethics Committee of Kırşehir Ahi Evran University with the decision dated 18.11.2021 for the research titled “Reading Motivation of Secondary School Students”.

Findings

According to the findings of the study, it was seen that the reading motivation of the secondary school students studying in Kırşehir was at a high level in general. It has been observed that secondary school students with high reading motivation are more sincerely motivated to read.

The intrinsic reading motivation of female students is higher than that of male students. In addition, the internal reading motivation of the students decreases with the increase in the class level and age external factor. Other findings of the research are as follows; Internal reading of students who do not have a mobile phone of their own, have their own room, every room of the house they live in has the opportunity to heat, have a library in their house, daily internet usage time does not exceed 0-2 hours, daily reading time exceeds 4-5 hours.

Conclusion, Discussion and Recommendations

As a result of the research, the reading motivation of the secondary school students studying in Kırşehir is at a high level, and the students are more sincerely motivated to read. Kuşdemir (2018) also found the reading motivation of the students at a high level in his study in which he examined the reading motivations of the fourth grade students in Kırıkkale.

It was determined that the internal reading motivation of female students was higher than that of male students. Looking at the literature, it has been seen that similar results are available. Bozkurt and Memiş (2013) determined that female students' curiosity and interest (intrinsic motivation) were higher.

As the grade and age levels of the students increased, their reading motivation tended to decrease. Yıldız (2013) reached a similar result. Yıldız (2013), who collected data from third, fourth and fifth grade students, states that as the grade level increases, students' motivation to read decreases.

Among the participants, those who have their own mobile phones are lower than those who do not have intrinsic reading motivation. Similarly, Türkyılmaz (2012) found that the attitude towards reading decreased with the increase in the use or possession of contemporary information and communication tools in primary school second grade students. Therefore, the decrease in the attitude towards reading affects the reading motivation negatively.

It was observed that the fact that the participants had their own rooms had a positive effect on their internal reading motivation averages, and this effect indicated a statistical significance. Türkyılmaz et al. (2010), in their study with adolescent students, concluded that the reading frequency of students who had their own room increased.

It is seen that the average of internal reading motivation of the participants whose house is heated by a stove is lower than the average of internal reading motivation of the participants whose house is heated by heating or otherwise. No study on this external factor has been found in the literature.

It was determined that the external factor of having a library at home had a positive and significant effect on the internal reading motivation levels of the participants. Katrancı (2015) reached a similar conclusion in his study with fourth grade students.

According to the external factor of daily internet usage time, it was observed that when the participants increased this time, their internal reading motivation was negatively affected. According to We Are Social (2022), it is stated in the February report that the number of internet users in Turkey is 69.95 million and that users spend 8 hours a day on the internet. It is possible to say that this situation has negative consequences such as not allocating time for reading and not being motivated to read internally.

When the daily book reading time is examined in terms of the external factor, the increase in the daily book reading time has led to an increase in the internal motivation to read regularly and meaningfully.

It can be said that the external factor of getting preschool education affects the internal reading motivation positively and positively. Okur (2017) she reached a similar conclusion as a result of her research with primary school fourth grade students.